

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA AGROECOLOGÍA ESCOLAR

German Llerena
Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès (Barcelona)

RESUMEN: Presentamos una investigación sobre el desarrollo de la Agroecología Escolar (AE) en un municipio barcelonés, centrada en los huertos escolares ecológicos e impulsada por un grupo de trabajo formado por diferentes actores locales. La AE es un campo de acción e investigación educativas que impulsa la transformación del sistema alimentario escolar. La finalidad de la investigación consistió en conocer la contribución de la colaboración entre las escuelas y la comunidad en el desarrollo de la AE. El estudio de caso utiliza como fuente de datos las actas de las reuniones mensuales del grupo de trabajo. El análisis se organizó a partir de dimensiones de colaboración entre escuela y comunidad. Se pudo generar un nuevo campo con significados específicos para cada uno de los diferentes actores, los cuales pudieron desarrollar su agencia y establecer relaciones de colaboración con la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Agroecología Escolar, huertos escolares, colaboración escuela comunidad.

OBJETIVOS: Con la finalidad de conocer la contribución de la colaboración entre las escuelas y la comunidad en el desarrollo de la Agroecología Escolar se establecieron los objetivos de investigación siguientes: i) caracterizar la participación de los actores de la agroecología escolar en el grupo de trabajo y su evolución a través de la colaboración; ii) identificar los cambios en los espacios físicos a lo largo de la colaboración; iii) identificar las temáticas de trabajo y su evolución en el grupo; iv) caracterizar la colaboración desde la perspectiva de las dimensiones de calidad de la colaboración entre la escuela y la comunidad: Acción, Enseñanza-aprendizaje, Investigación, Recursos, Participación, Comunicación, Perspectivas y Normativa, y v) identificar los cambios y tensiones en las dimensiones a lo largo de la experiencia.

CONTEXTO Y OBJETIVOS

La Universidad Autónoma de Barcelona y el ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès (Barcelona, Catalunya) iniciaron en el curso 2006-2007 una colaboración a través del programa municipal Agenda 21 Escolar, con el objetivo de promover la Educación para la Sostenibilidad (ES) en los centros escolares y en la comunidad local. Se ha impulsado, durante 7 años, un trabajo en red entre los centros escolares públicos del municipio (de los 0 a los 18 años), educadores/as agroambientales, las dos instituciones

y otros actores interesados. El grupo impulsor de este trabajo en red municipal ha sido el grupo de trabajo ESLV (Educación para la Sostenibilidad a lo Largo de la Vida), que forma parte del plan de formación del profesorado del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Durante estos años de trabajo se ha avanzado tanto en la definición del campo de la Agroecología Escolar como en el desarrollo práctico de proyectos escolares diversos, centrados en diferentes aspectos y niveles educativos, así como en el intercambio y la interrelación entre actores y centros. Este período ha representado para el municipio una actividad inédita, por el grado de colaboración entre centros escolares y actores comunitarios y por el potencial enorme de desarrollo de la Agroecología Escolar.

MARCO TEÓRICO

La Agroecología Escolar como un nuevo campo que impulsa una praxis transformadora en el sistema alimentario escolar

Definimos la Agroecología Escolar como un campo de acción e investigación educativa que promueve una praxis escolar con el referente de la agroecología (Figura 1); trabaja a través de la transformación del sistema alimentario escolar, en sus ámbitos de producción, transformación y consumo del alimento. Sus dimensiones científica, social y tecnológica deben permitir desarrollar una tarea compleja en la que el aprendizaje sea transdisciplinario. La participación de diferentes lenguajes como el científico, el tradicional o saberes no científicos y el de los movimientos sociales, la debe hacer pluriépistemológica. La Agroecología Escolar contribuye a perspectivas diversas como la Educación para la Sostenibilidad de Huckle y Sterling (1996), la Educación Ambiental crítica de Mogensen et al, (2009) y especialmente la *Éducation Relative à la Éco-alimentation* de Sauvé y colaboradores/as (www.eco-alimentation.uqam.ca/).

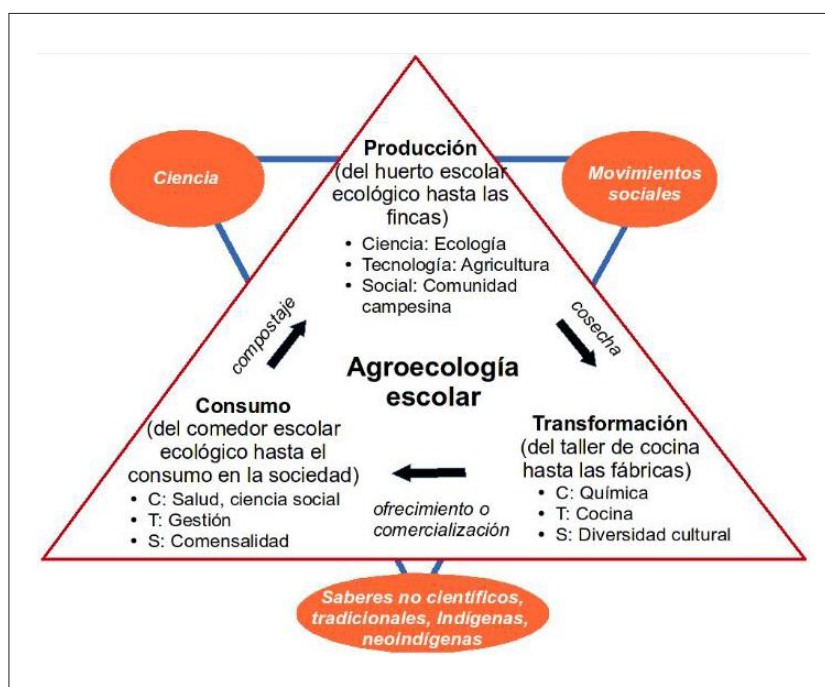


Fig. 1. La Agroecología Escolar (Llerena y Espinet, 2015).

La colaboración entre la escuela y la comunidad para el desarrollo de la educación para la sostenibilidad

En el marco de la educación para la sostenibilidad, la red internacional CoDeS (School and community collaboration for sustainable development), ha reflexionado entre 2011 y 2014 sobre la colaboración entre la escuela y la comunidad en el marco de la educación para la sostenibilidad (Espinete, 2012; Llerena y Espinete, 2012). Se trata de un escenario de intercambio en el que nuestra investigación encaja perfectamente, y en la que hemos participado. Espinete y Zachariou (2014), desde CoDeS, han propuesto unos fundamentos para promover la reflexión sobre la calidad de las colaboraciones escuela-comunidad. Estos fundamentos se concretaron en ocho criterios de calidad organizados alrededor de 4 ámbitos: Trabajo en red (Participación y Comunicación), Cambio (Acción y Aprendizaje), Apoyo (Investigación y recursos), y Orientación (Normativas y Visiones).

METODOLOGÍA

Esta investigación es de naturaleza cualitativa y se plantea como un estudio de caso intrínseco tal y como lo entiende Stake (2007) con el objetivo de aprender del caso y poder decidir mejor, como actores involucrados que somos en el caso. Los datos para la construcción del caso estuvieron constituidos por las actas de las reuniones del grupo ESLV. Se trata de un cuerpo de 62 actas elaboradas por el autor y autora de la investigación durante el período de trabajo en el grupo ESLV, del cual fueron coordinadores, desde su rol de educador ambiental municipal y coordinadora pedagógica del programa. Las actas, en un total de 734 páginas (dinA4, 12 pt) recogen la historia de encuentros del grupo ESLV, mensuales durante el curso, a lo largo de siete años.

Para analizar las actas del grupo ESLV, partimos del planteamiento de Erickson (1989, 2011) y Stake (2007; 1998) de construcción de aserciones, o afirmaciones significativas, a partir de un proceso progresivo de lectura de los datos y construcción de ideas simples que se van integrando en otras más complejas. Para ello, organizamos unas categorías de análisis que nos permiten centrarnos en un acta y una sola categoría para construir una pre-aserción simple, que resulta de una lectura muy cercana a los datos y bastante literal, con poco poder interpretativo. Posteriormente, las pre-aserciones de una categoría y de las diferentes actas, consideradas cronológicamente, van siendo integradas en unas aserciones menos literales, más interpretativas. Las categorías de análisis las construimos a partir de una adaptación propia de las dimensiones de la colaboración escuela-comunidad que plantearon Espinete y Zachariou (2014) en el proceso de reflexión de la red internacional CoDeS: participación/comunicación, enseñanza-aprendizaje/acción, filosofía/normativa, recursos/investigación.

RESULTADOS

La caracterización de la participación de los actores de la agroecología escolar en el grupo de trabajo y su evolución a través de la colaboración

Se observa una historia de tres etapas a lo largo de los años de trabajo colaborativo de ESLV. La primera fase se caracteriza por el inicio del trabajo, el conocimiento mutuo, sin todavía trabajos en red más allá del intercambio en los propios encuentros. Deben organizarse comisiones, responsables, contratación de educadores/as agroambientales y otras situaciones que requieren tiempos diferentes en función de cada contexto escolar. La segunda fase se caracteriza por tener más participación, pero ser ésta mucho más irregular. Esta es la fase de la explosión de temas; después de un trabajo sobre el currículo por

competencias en el huerto se exploraron proyectos y posibilidades asociadas a cada uno de las competencias. Se empezó a trabajar en red. La tercera fase, con menos participantes, gira en torno a la crisis: la necesidad de comunicación con el exterior para ganar visibilidad y el trabajo sobre participación familiar con los talleres con familias. Entendemos la tercera y última fase como la fase de impacto de la crisis, como una etapa de vuelta al mantenimiento de los proyectos de huerto, de renuncia a algunas de las posibilidades más interesantes abiertas en la fase anterior, y en favor de las más urgentes y necesarias.

La identificación de los cambios en los espacios físicos a lo largo de la colaboración

Se observa un aumento gradual de creación de huertos escolares que pasaron de ser cinco en un comienzo, a 20 en el tercer año de la colaboración y los 40 en el quinto. Los huertos llegaron para quedarse y se han ido expandiendo no sólo por los centros, sino -en la medida de lo posible- por las diversas etapas educativas. Solamente un espacio fue abandonado en este período.

La identificación de las temáticas de trabajo y su evolución en el grupo

Las temáticas abordadas por la colaboración incluyen las siguientes: la implantación de los huertos físicos, una crisis por la prohibición temporal de regar por sequía, el trabajo sobre el nuevo currículo oficial por competencias y el huerto escolar ecológico, los diferentes modelos de huertos, el comedor escolar ecológico, la mejora del propio programa municipal Agenda 21 Escolar que enmarcaba el impulso de la Agroecología Escolar, la incorporación de personas en paro, el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio para la relación entre alumnado de diferentes centros, la comunicación hacia el exterior a través de artículos y blogs informáticos, la crisis y el trabajo con las familias.

La caracterización de la colaboración desde la perspectiva de las dimensiones de calidad de la colaboración entre la escuela y la comunidad

Se construyen un total de 59 aserciones que constituyen afirmaciones contrastadas sobre la calidad de la colaboración entre la escuela y la comunidad en el desarrollo de la Agroecología Escolar. Tres aserciones relevantes se aportan a continuación:

- a) Sobre la dimensión de Enseñanza-Aprendizaje: *En el grupo se da una gran diversidad de maneras de aprender; los actores van haciendo aportaciones diversas a la formación colectiva, cada uno desde su necesidad, sea esta la investigación académica, la organización escolar, el trabajo con el huerto o la coordinación del programa. La colaboración permite promover mecanismos formales e informales de aprendizaje.*
- b) Sobre la dimensión de Investigación: *La investigación ha sido una de las acciones más presentes y ha involucrado a una gran diversidad de actores; el municipio se ha convertido, a través de la colaboración entre la escuela y la comunidad en agroecología escolar, en un laboratorio social de investigación coordinado por la universidad. Los investigadores e investigadoras se involucran en la acción a la vez que los actores se involucran en la investigación, desde personas que aportan datos hasta actores de la comunidad que deciden desarrollar investigaciones, o investigadores/las que asumen roles de promoción de innovaciones educativas en el municipio.*
- c) Sobre la dimensión de Participación: *La agroecología escolar promueve con dificultades un cambio en la comunidad que consiste en una nueva figura laboral, clave para la dinamización de la colaboración, a caballo entre el educador/a y el agricultor/a: el educador/a agroambiental; se trata de un agente limítrofe entre la escuela y la comunidad agrícola, en una situación precaria entre los dos mundos.*

CONCLUSIONES

El caso que recoge esta investigación muestra el potencial que tiene el establecimiento de formas estables de colaboración entre las escuelas y la comunidad para promover el desarrollo de la Agroecología Escolar. Este nuevo campo de investigación y acción educativa se encuentra en sus comienzos y necesita más tiempo para abordar aspectos todavía poco desarrollados del sistema alimentario escolar como son el ámbito de la transformación y consumo de los alimentos, y el papel de las epistemologías tradicional y de los movimientos sociales. La Agroecología Escolar genera un contexto de praxis auténtica para el desarrollo de la educación científica en cada uno de sus ámbitos y especialmente a través de su dimensión científica.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por 2014SGR1492 de la AGAUR, Generalitat de Catalunya y por EDU2015-66643-C2-1-P del Ministerio de Economía y Competitividad.

REFERENCIAS

- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. M. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (Vol. 1) (pp. 195–302). Madrid: MEC; Paidós.
- (2011). A history of qualitative inquiry in social and educational research. N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.), (pp. 43–60). Thousand Oaks, California: Sage.
- ESPINET, E., y ZACHARIOU, A. (2014). *Key stones on school community collaboration for sustainable development*. Viena: ENSI i.n.p.a.
- ESPINET, M. (2012). *Xarxa CoDeS i el model de treball sobre: “CoDeS: Estudi de Casos sobre la col·laboració escola o comunitat per al desenvolupament sostenible”*. Jornada l'Estat de la Recerca en Educació per a la Sostenibilitat a Catalunya
- ESPINET, M., y LLERENA, G. (2016). Agroecología Escolar. En M. Eugenio y L. Aragón (Eds.), *Huertos ecodidácticos: Compartiendo experiencias educativas en torno a huertos ecológicos* (pp. 35–44). Huesca: Jolube.
- HUCKLE, J., y STERLING, S. (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan.
- LLERENA, G., y ESPINET, M. (2012). CoDeS Sant Cugat. School Agroecology as a motor for community and land transformations. Recuperado el 24/11/2017 de https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2013/133214/ESERA_2013_Espinet_Llerena.pdf
- (2015). *Agroecología Escolar. Fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de huertos escolares con el referente de la agroecología*. Tesis, UAB.
- MOGENSEN, F., y MAYER, M. (2009). Perspectivas sobre la educación ambiental. Un marco de trabajo crítico. En F. Mogensen, M. Mayer, S. Breiting, y A. Varga (Eds.), *Educación para el desarrollo sostenible. Tendencias, divergencias y criterios de calidad* (pp. 21–42). Barcelona: Graó.
- STAKE, R. (1998). Case Studies. N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (Vol. primera, pp. 86–109). California: Sage.
- (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

